

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation



Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France

Thérèse Perez-Roux

L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation

Volume 13, Number 1, 2010

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017462ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017462ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 83–101. <https://doi.org/10.7202/1017462ar>

Article abstract

The study reported on here relates to the professionalizing process of vocational lycée teachers during their year of training at the IUFM. It examines the individuals' prior life paths and the pragmatic and symbolic resources they deploy to (re)build their professional identities and adjust to new work situations.

The two case studies presented report on the identity dynamics at play for teachers who have substantial professional experience in a field other than teaching. The analysis sheds light on the nature of the relationship with training during this transition time. It becomes clear that change from one profession to another generates (dis)continuities associated with the possibility (or absence of it) of finding new reference points that respect the basic values of a just and consistent relationship with oneself, others, and the institution.

Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France

Thérèse Perez-Roux

Université de Nantes

Résumé

L'étude porte sur le processus de professionnalisation des enseignants de lycées professionnels durant leur année de formation à l'IUFM. Elle s'intéresse aux parcours antérieurs des individus et aux ressources, pragmatiques ou symboliques, mobilisées pour (re)construire une identité professionnelle et pour s'adapter aux nouvelles situations de travail.

Les deux études de cas présentées rendent compte de dynamiques identitaires pour des enseignants ayant une expérience professionnelle conséquente dans un domaine autre que l'enseignement. L'analyse éclaire le rapport à la formation dans ce moment de passage. On constate que la mutation d'un métier vers un autre génère des (dis)continuités, liées à la possibilité (ou pas) d'intégrer de nouveaux repères, respectant les valeurs fondatrices d'un rapport juste et cohérent à soi, aux autres, à l'institution.

Abstract

The study reported on here relates to the professionalizing process of vocational lycée teachers during their year of training at the IUFM. It examines the individuals' prior life paths and the pragmatic and symbolic resources they deploy to (re)build their professional identities and adjust to new work situations.

The two case studies presented report on the identity dynamics at play for teachers who have substantial professional experience in a field other than teaching. The analysis sheds light on the nature of the relationship with training during this transition time. It becomes clear that change from one profession to another generates (dis)continuities associated with the possibility (or absence of it) of finding new reference points that respect the basic values of a just and consistent relationship with oneself, others, and the institution.

1. Introduction

L'étude, conduite en France, porte sur les processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants-stagiaires¹ de lycée professionnel (PLP2) se formant au sein des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), structures intégrées à l'université depuis la rentrée 2007. Elle s'intéresse aux parcours professionnels conduisant aux métiers de l'enseignement, en tenant compte à la fois des trajectoires antérieures des individus, des contextes de formation et des situations de travail rencontrées (Hetu, Lavoie et Baillauques, 1999 ; Perez-Roux, 2008a). Dans cet article, nous nous centrerons plus spécifiquement sur les PLP2 du secteur industriel².

2. Devenir enseignant de lycée professionnel : entre normes institutionnelles et logiques des acteurs

La professionnalisation telle que la définit Bourdoncle (1991, 1993) en référence à la sociologie des professions, revêt un caractère polysémique : à la fois rhétorique déployée par un groupe professionnel pour se faire reconnaître, processus d'amélioration collectif et individuel de l'exercice d'un métier, elle vise aussi le développement d'une professionnalité, par lequel les acteurs construisent et maîtrisent les compétences et les savoirs essentiels pour la pratique d'un métier. Nombre de travaux ont porté sur la professionnalisation des enseignants (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Lang, 1999 ; Wittorski, 2005 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Beckers, 2007 ; Perez-Roux, 2008a) et plus particulièrement à la construction de leur professionnalité. À ce titre, les compétences mentionnées dans le cahier des charges de la formation (Ministère de l'Éducation nationale, 2007)³ constituent la toile de fond et le balisage du parcours de formation. En effet, les différents regards portés sur le stagiaire sont organisés par rapport à ce référentiel, en fonction des possibilités d'actualisation que permettent les contextes de travail et les dispositifs de formation. L'acquisition de ces compétences, qui mobilise le sujet se formant, se situe entre normes de la formation et tensions/ajustements aux environnements professionnels (élèves, collègues, programmes, administration, etc.).

1 À la suite de la première année de formation (PLP1) durant laquelle ils ont préparé le concours de recrutement d'enseignant de lycée professionnel (CAPLP), les étudiants reçus vivent une année de formation professionnalisante par alternance à l'IUFM (PLP2) durant laquelle ils ont le double statut d'enseignant-stagiaire : enseignant avec une ou des classes lors du stage en responsabilité d'une durée d'environ six heures hebdomadaires (accompagné sur le terrain par un conseiller pédagogique tuteur) ; stagiaire à l'IUFM deux jours par semaine, où ils sont invités à articuler, dans une démarche réflexive, expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels en vue de construire des compétences professionnelles multiples. Pour plus de lisibilité dans la suite du texte, ces enseignants-stagiaires seront évoqués sous le terme de « stagiaires » ou PLP2.

2 En France, le lycée professionnel est organisé autour de deux secteurs professionnels : industriel et tertiaire. Inscrits dans une filière de l'un de ces deux secteurs, les élèves suivent conjointement un enseignement professionnel spécifique et un enseignement dans les disciplines générales (français, histoire-géographie, anglais, mathématiques, sciences).

3 Le cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres s'organise autour de dix compétences : C1 : Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ; C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; C5 : Organiser le travail de la classe ; C6 : Prendre en compte la diversité des élèves ; C7 : Évaluer les élèves ; C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; C10 : Se former et innover Ministère de l'Éducation nationale (*Bulletin officiel*, n° 1, 4 janvier 2007).

Ainsi, le cadrage institutionnel renvoie plus largement à la mission d'enseignement et d'éducation confiée aux stagiaires, notamment en termes de réussite des élèves. Les caractéristiques du lycée professionnel font de cette perspective un enjeu majeur.

Par ailleurs, en France, le groupe des stagiaires PLP semble condenser des spécificités à examiner. En effet, la bivalence⁴ attendue des PLP2 concernés par l'enseignement des disciplines «générales» se heurte, le plus souvent, à une formation universitaire monodisciplinaire. Cette situation rend doublement complexe l'entrée dans le métier : il s'agit de construire des cours, mais aussi de le faire dans des domaines où l'on se sent faiblement compétent. Plus largement, ce flou en termes de repères didactiques questionne la légitimité liée aux savoirs de référence mobilisés dans l'acte d'enseignement.

D'autres stagiaires PLP venant prioritairement du monde de l'entreprise, reprennent un cursus de formation pour devenir enseignant. Ce passage pose un certain nombre de questions d'ordre identitaire. Comment des compétences reconnues dans un domaine professionnel peuvent-elles être transférées vers le monde scolaire aux règles et aux normes parfois radicalement différentes ? Comment est appréhendé l'accès à un nouvel espace de travail dans lequel le professionnel redevient un «débutant» (Balleux, 2006) ?

C'est donc dans cet univers que vont circuler les PLP2 : plan de formation organisé autour de dix compétences à construire, pratiques balbutiantes des stagiaires confrontés à la réalité d'un nouveau terrain, interprétation des formateurs pour répondre aux injonctions institutionnelles et pour accompagner les formés dans le dépassement de leurs difficultés professionnelles.

3. Cadre conceptuel de l'étude

3.1 Nouvelles modalités de socialisation et représentations professionnelles

Dans son processus d'élaboration, la socialisation professionnelle s'inscrit dans des identifications à autrui, des rôles à jouer, la découverte de règles explicites ou implicites, la prise en compte d'une organisation scolaire extérieure au stagiaire. À terme, ce processus doit conduire à une reconnaissance du sujet qui à la fois s'intègre à un groupe professionnel et apprend à jouer son (ses) rôle(s) de manière personnelle et efficace.

Si la socialisation primaire (dans la famille et dans l'école) peut favoriser des formes d'identification à des personnes et à des objets, la socialisation secondaire renvoie à des sous-mondes institutionnels dans lesquels il s'agit d'intérioriser progressivement des savoirs professionnels spécifiques inscrits dans leur univers symbolique : vocabulaire, recettes, conception du monde construite en référence à un champ spécialisé d'activités (Berger et Luckmann, 1966). Dans notre étude, les stagiaires traversent un moment de (re)socialisation qui requiert des transformations au plan du langage, des techniques et de la compréhension du nouvel univers professionnel (le monde scolaire et le monde des enseignants). En effet, les PLP2 ayant vécu une expérience profession-

4 Pour ce qui concerne les disciplines générales, les enseignants de LP sont recrutés sur la base de deux disciplines associées (bivalence) : mathématiques-sciences, lettres-histoire-géographie ; lettres-anglais.

nelle antérieure hors du monde de l'enseignement doivent gérer une reconversion professionnelle qui s'accompagne de nouvelles formes de socialisation. Par ailleurs, se réorienter génère nombre d'incertitudes qui ponctuent l'accès au monde fantasmé et convoité des enseignants, activant des représentations que vient (re)questionner la formation.

Ainsi, quel que soit le parcours antérieur, l'entrée dans le métier s'effectue sur la base de représentations ; celles-ci véhiculent un certain nombre de valeurs⁵ sous-jacentes, mais aussi des discours, des cultures, des retours sur l'expérience scolaire et des projections sur l'avenir professionnel. Ces représentations, à la fois sociales et professionnelles donnent sens à la pratique et légitiment une certaine « vision du monde » (Moscovici, 1961). Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. À partir de cet ensemble d'éléments s'élabore une conception de « l'enseignant idéal », auquel chacun tente de se référer tout en faisant en sorte de réduire les écarts avec la réalité de la pratique professionnelle. Mais ce processus, loin d'être linéaire, suppose des moments de remise en cause des représentations initiales ; il s'agit alors de les dépasser pour construire de nouvelles cohérences, nécessaires au développement des compétences professionnelles. Ainsi, un certain nombre de représentations permettent aux stagiaires de fonder, de justifier et de rationaliser leurs prises de positions vis-à-vis du métier, des élèves et de la logique de formation. S'attacher à leur émergence dans les discours permet de comprendre comment ces derniers construisent leur monde professionnel et lui donnent sens.

Nous tentons ici de saisir plus particulièrement la manière dont les PLP2, ayant déjà une expérience professionnelle hors du champ de l'enseignement, se situent entre normes institutionnelles et culture professionnelle, valeurs personnelles et contraintes des situations de classe, dans un contexte de formation qu'ils jugent plus ou moins favorable au développement professionnel.

En effet, en mettant en évidence un système de normes, le processus de professionnalisation invite le stagiaire à revisiter les premières conceptions de l'enseignement et à construire de nouveaux savoirs, pluriels et mobilisés dans l'action. Ces savoirs « se combinent dans des représentations et des théories personnelles qui sont réinvesties par la personne dans l'action » (Charlier, 1996, p. 104). En ce sens, les représentations sont des matrices d'action constitutives des identités professionnelles (Blin, 1997 ; Dubar, 1991 ; Tap, 1998).

3.2 Des transactions biographiques et relationnelles aux dynamiques identitaires

À l'échelle du groupe professionnel, l'identité « permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (Ion, 1990, p. 91). Sans renier ce premier niveau d'appartenance, on repère à l'intérieur du groupe des PLP2 des manières d'appréhender le métier sensiblement différentes : à la fois partagées par un certain nombre d'enseignants, elles sont aussi singulières c'est-à-dire liées à l'histoire du sujet (modes de socialisation, réussites et échecs, projets, etc.) lui-même inscrit dans un contexte professionnel particulier. Dans notre approche, l'identité est envisagée comme l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même, comme « ce qui permet de

5 La notion de valeur est entendue ici au sens de « ce qui vaut la peine » dans le métier.

rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres» (Tap, 1998, p. 65).

Notre cadre théorique est proche du modèle de l'identité professionnelle des enseignants proposé par Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001). Ce modèle, dynamique et interactif, articule deux processus – biographique et relationnel – empruntés à la sociologie (Dubar, 1992) avec d'autres concepts émanant du champ de la psychologie sociale dont ceux d'identification et d'identification développés par Tap (1998). Dans la même perspective, nous envisageons l'identité professionnelle des enseignants comme un processus complexe et dynamique situé à la croisée de trois axes principaux plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transactions⁶.

Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité-changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications du contexte professionnel. Ce moment crucial de l'entrée dans le métier enseignant suppose de nouveaux repères auxquels le stagiaire est tenu de s'adapter. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même et de conserver ses valeurs tout en assumant un certain nombre de transformations pour faire face à la complexité du métier ?

Par ailleurs, l'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent : le sentiment de reconnaissance ou de non-reconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Comment le stagiaire prend-il en compte l'ensemble des regards croisés sur sa pratique lors de l'année de stage (autres stagiaires, élèves, collègues, formateurs) ? Dans quelle mesure cela l'aide-t-il à se définir ou à se redéfinir comme professionnel ?

Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes (Roux-Perez, 2006). Quels registres de pensée et d'action les stagiaires revendiquent-ils ou mobilisent-ils pour trouver un équilibre et pour conserver un sentiment de cohérence ?

Dans la perspective de cette triple approche, représentations, valeurs et pratiques sont analysées pour rendre compte du rapport au métier et des ajustements permanents liés à l'enseignement d'une discipline scolaire investie préalablement (à l'université, en formation continue, dans le monde du travail, etc.) de façon radicalement différente.

Cette perspective nous rapproche du concept de dynamique identitaire, renvoyant à plusieurs registres de tensions (Kaddouri, 2000) : tensions «entre» les différentes composantes de l'identité et tension «vers» un projet identitaire, qui exprime l'orientation identitaire dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. L'orientation et les tensions qui le sous-tendent donnent lieu à des stratégies identitaires qui prennent appui sur des actes et des discours et ont pour fonction, selon les cas, de réduire, de maintenir ou d'empêcher les tensions d'ordre intra et interpsychiques. Ces stratégies visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes

6 Pour Dubar (1992), les transactions sont des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis. Qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel, il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis.

de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire qui consiste, dans notre étude, à réussir l'entrée dans le monde des enseignants. Elles sont à l'œuvre dans le processus de formation et conduisent à des modes d'implication professionnelle en devenir, dans une année où les repères professionnels sont pour le moins bousculés.

3.3 Formes d'implication professionnelle et rapport à la formation

L'identité, telle que nous l'envisageons, questionne aussi la notion d'implication professionnelle, appréhendée par Mias (1998) à travers le triptyque «sens-repères-contrôle». En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de son parcours d'étudiant, de stagiaire et/ou de sa trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces de formation, traversés avec des statuts différents (par exemple, ancien professionnel, stagiaire, enseignant). Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail. Dans notre étude, ce contrôle de la situation peut s'avérer relativement délicat en raison du statut de stagiaire et des procédures de validation qui ponctuent l'année. En conséquence, les PLP2 se positionnent différemment par rapport aux logiques de formation, saisissant avec plus ou moins de conviction les propositions et les stratégies qui les organisent.

De ce point de vue, il semble opportun de s'appuyer sur les travaux de Charlot (1997) concernant le rapport au savoir pour questionner le rapport à la formation lors de cette année de professionnalisation. En effet, pour ce chercheur, le rapport au savoir, considéré comme un «rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre», inclut les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations (*Ibid.*, p. 93). La transposition de cette définition dans le cadre du rapport à la formation paraît féconde. Dans une étude portant sur les enseignants stagiaires de l'IUFM, Altet (2000) identifie trois types de rapport au savoir durant cette période : 1) un rapport «instrumental» qui envisage la formation du point de vue de sa stricte utilité, où l'efficacité sur le terrain se mesure à l'apprentissage de tours de mains, la mise en œuvre de recettes ayant fait leurs preuves ; 2) un rapport «professionnel» soulignant la construction progressive de schèmes d'action et la nécessité d'articuler à la fois théorie et pratique ; 3) un rapport «intellectuel» dans lequel est valorisé le plaisir des études, participant d'un monde encore éloigné des réalités de l'enseignement.

Il s'agit donc d'analyser les tensions que vivent des individus à leur entrée dans le monde de l'enseignement et les ressources, pragmatiques ou symboliques, mobilisées pour construire ou reconstruire une identité professionnelle et «tenir» en situation (Perez-Roux, 2007)⁷. Cette approche permet de repérer les formes de continuité ou de discontinuité, dans les valeurs, les savoirs et les pratiques, conduisant à des remaniements identitaires plus ou moins assumés.

7 Le travail présenté dans l'article s'inscrit en continuité avec cette étude portant sur les enseignants d'éducation physique.

4. Repères méthodologiques

Au plan méthodologique, plusieurs phases se sont succédées. En juin 2007, une enquête exploratoire a été menée avec huit formateurs impliqués dans l'accompagnement professionnel des stagiaires PLP2 (Perez-Roux, 2010). Elle a permis de mieux appréhender les caractéristiques des formés et les enjeux de leur professionnalisation.

La première enquête par questionnaire (N = 61), conduite en octobre 2007, rend compte des caractéristiques du public des PLP2. Au-delà des rubriques portant sur le genre, l'âge, la discipline enseignée, le type de parcours scolaire, universitaire et/ou professionnel, une série de questions renvoyait aux représentations du métier et de l'enseignant « idéal » (compétences et qualités valorisées, proximité avec d'autres métiers), mais aussi à l'image du LP et aux finalités attribuées à la discipline. D'autres questions, liées aux attentes envers la formation, donnaient au stagiaire l'occasion de faire le point sur les avancées et les difficultés liées au stage en responsabilité (Perez-Roux, 2008b).

Dans un deuxième temps, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec 19 stagiaires représentatifs du groupe⁸. Le premier a eu lieu en janvier 2008. Il a permis de revenir sur le parcours⁹, puis d'expliciter certaines réponses au questionnaire, de repérer les évolutions perçues, notamment au plan du stage. La deuxième série d'entretiens, réalisée en juin 2008, s'est centrée sur les processus en jeu dans la construction de la professionnalité, entre acquisition de compétences nouvelles et positionnement identitaire.

Les données retenues pour l'étude prennent en compte à la fois les résultats issus de l'enquête par questionnaire (octobre 2007) et les entretiens conduits en janvier 2008 et en juin 2008. Une analyse structurale du discours inspirée des travaux de Demazière et Dubar (1997) a été réalisée à partir : 1) des séquences ou épisodes du récit qui éclairent le parcours professionnel et en soulignent la dynamique ; 2) des « actants » qui interviennent dans le récit et avec lesquels s'établissent des systèmes de relations ; 3) des propositions ou arguments qui rendent compte des représentations à l'œuvre dans les discours et sont destinés à convaincre l'interlocuteur, à défendre son point de vue. La méthode choisie, inductive, s'appuie donc sur l'interprétation de données langagières.

Les deux cas étudiés sont caractéristiques des filières industrielles ; en effet, les deux PLP2 choisis ont eu une expérience professionnelle hors-enseignement relativement longue. Ils se distinguent par le niveau d'études initial et par le parcours antérieur : dans le monde de l'entreprise pour l'un, dans le monde scolaire pour l'autre, mais du côté des personnels de service. Ils se distinguent aussi dans leur rapport à la formation et, en ce sens, sont représentatifs des écarts évoqués par les formateurs (Perez-Roux, 2010).

8 Lettres-histoire (4), mathématiques-sciences (1), conduite routière (5), bois (2), communication administrative et bureautique (7).

9 Sans s'inscrire véritablement dans le « récit de vie », cette partie de l'entretien se voulait très ouverte, laissant la possibilité au sujet de revenir sur son parcours et d'en souligner, *a posteriori*, les points significatifs. Les analyses verticales reprennent en partie des éléments éclairant le parcours singulier des enseignants.

5. Parcours singuliers et processus de recomposition identitaire

5.1 Le cas de Patrick

Patrick est un stagiaire en Conduite routière âgé de 45 ans. Titulaire d'un CAP¹⁰, il se présente en candidat libre au concours de recrutement (CAPLP) qu'il réussit dès la première tentative. Sa préparation s'effectue de manière autonome : « Quand j'ai su qu'il ne fallait pas forcément un niveau bac plus trois, j'ai regardé les annales du concours et puis j'ai commencé à travailler dessus. » Son fils, élève en BEP¹¹ conduite routière, lui facilite l'accès à différents documents qu'il s'approprie pour mieux entrer dans les contenus exigés.

Au plan du parcours professionnel, après deux ans de mécanique-maintenance automobile, Patrick devient conducteur routier durant 12 ans puis agent de la fonction publique hospitalière au titre de « contremaître au niveau du service logistique » sur une période identique. Cette expérience lui permet de traverser trois des quatre disciplines (maintenance, transport, logistique, législation) au programme du BEP conduite routière. Sans expérience d'enseignement, il ne développe aucune activité particulière en direction de publics d'adolescents. Ses seules interventions en formation d'adultes concernent la prévention des risques liés aux activités physiques.

Le choix du métier s'est fondé sur l'envie de « former des professionnels de qualité » et de « transmettre une passion pour le métier », associé à la « réussite en tant qu'élève » dans la filière.

Le questionnaire d'octobre 2007 rend compte d'un certain nombre de représentations professionnelles. Pour Patrick, l'enseignant « idéal » « construit des contenus adaptés à la diversité des élèves », « aide les élèves à progresser » et « cherche à évoluer ». « Juste, pédagogue et responsable », il développe une activité proche de celles d'un « acteur », d'un « éducateur » ou d'un « animateur ». Enfin, Patrick considère que le lycée professionnel est un établissement « comme un autre », avec pour spécificité : « l'enseignement d'un métier ». À ce titre, la finalité essentielle de la discipline consiste à « aider l'élève à devenir un bon professionnel ».

Pointant des difficultés d'ordre didactique (adéquation des contenus aux élèves : choix, progressivité, sens), il attend de son conseiller pédagogique sur le terrain qu'il le « guide dans la construction des séances ». Si le stage en responsabilité lui permet de « réfléchir à des méthodes pour faire progresser les élèves », de « mieux connaître le milieu enseignant », il lui donne aussi l'impression de « se sentir pleinement enseignant ». Enfin, le travail conduit en formation à l'IUFM lui semble globalement adapté à ses besoins, notamment les temps de « retour réflexif sur la pratique professionnelle » ou plus spécifiquement les moments « d'analyse didactique », débouchant sur des formes de « mutualisation entre stagiaires ». En octobre, Patrick se définit donc « comme un enseignant qui progresse »¹².

10 Le certificat d'aptitude professionnelle est le premier diplôme professionnel remis en France. Il se prépare en deux ans après le collège. Il prépare à des tâches bien précises et vise une insertion professionnelle rapide.

11 Le brevet d'études professionnelles se prépare aussi en deux ans après le collège. Il donne une qualification plus large et permet la poursuite d'études, notamment vers le baccalauréat professionnel ou technologique.

12 Dans le paragraphe qui précède, les items du questionnaire sont indiqués entre guillemets dans le texte. Par la suite, ce sont les paroles issues de l'entretien qui sont placées entre guillemets.

Lors de l'entretien réalisé en janvier 2008, le rapport au tuteur de stage a évolué passant d'une réflexion sur les choix didactiques à opérer en amont du cours à des aspects plus pédagogiques : «j'attends de lui une aide sur la manière d'amener tel ou tel sujet... parce que quelquefois, on a besoin de conseils». Si la formation continue de l'intéresser, il déplore cependant la discontinuité générée par l'alternance¹³ : «On se sent chez nous ni dans l'établissement ni ici à l'IUFM, nulle part»; pour Patrick, cette situation freine les possibilités d'investissement dans le lycée et rend problématique le suivi des élèves. Pourtant, ce stagiaire «vit très bien» son métier qui consiste pour lui à «faire partager et à faire construire du savoir aux élèves». À ce titre, il refuse les clichés sur les élèves du LP qui seraient forcément «en difficulté» et revendique le fait que nombre d'entre eux ont choisi la filière «par rapport à leur futur métier et non par rapport à leurs résultats scolaires». L'idée de «former de bons professionnels» se précise : il s'agit de faire en sorte «que l'élève soit embauchable, qu'il s'intègre assez facilement dans une entreprise... qu'il sache tout faire du métier [...], qu'il ait aussi une présentation, un savoir-être conforme à ce qu'on attend de lui dans l'entreprise».

Cette perspective suppose, dans le temps scolaire, de «valoriser les actions des élèves [...], de les faire progresser [...], tout en étant juste, responsable, rigoureux [...]». Par ailleurs, dans la mise en œuvre de l'enseignement, des situations professionnelles sont activées en vue d'illustrer tel ou tel aspect du cours ; les effets sur les élèves semblent renforcer la crédibilité de l'enseignant : «c'est un atout qui n'est pas négligeable du tout. Quand on ramène une situation naturelle, on voit le visage de l'élève qui change et puis il est à l'écoute complète. On parle de quelque chose qu'on a vécu et justement, c'est différent».

Investi dans sa mission, au clair sur sa double posture de professeur et d'adulte, Patrick déplore que sa discipline soit mal perçue au sein du lycée ; sans en comprendre véritablement les raisons, il fait le constat d'une mise à l'écart des enseignants de conduite routière dans nombre de projets interdisciplinaires auxquels, à terme, il souhaiterait participer. L'entretien se clôt sur les raisons de sa mobilisation dans le métier d'enseignant : «Ce qui vaut la peine, par-dessus tout ? C'est le contact avec les élèves, de partager du savoir avec les élèves.»

Lors de la dernière rencontre, en juin, les différents aspects évoqués se confirment. Le rapport à la formation reste positif, même si quelques incertitudes sur les modalités de la validation ont rendu certaines périodes plus délicates. Revenant sur les écrits professionnels, il montre son intérêt pour une réflexion sur les méthodes d'enseignement/apprentissage. L'année de formation terminée, il fait le point en termes de changements : «Je me suis transformé [...] Je suis parti, en quelque sorte, de rien. Donc, je pense avoir eu un avantage par rapport à d'autres personnes qui ont dû se déconstruire... qui avaient des schémas et du mal à comprendre le cheminement d'ici [IUFM], où finalement, on était basés sur de la réflexion. C'étaient des personnes qui avaient peut-être l'habitude de fonctionner avec des classeurs et des méthodes toutes faites. Tandis que moi, je n'avais pas de méthodes. J'étais preneur de tout. J'étais là pour apprendre.» Si l'inspection, vécue comme positive, a renforcé le sentiment de réussite, les retours des élèves, la confiance, le dialogue semblent avoir contribué à un épanouissement professionnel. En revanche, le statut d'enseignant-stagiaire, ressenti tout au long de l'année, a perturbé une définition de soi comme professionnel à part entière.

13 Les stagiaires en conduite routière s'inscrivent de façon spécifique dans la formation par alternance : répartis sur tout le territoire national, ils rejoignent le centre de formation (un seul pour toute la France) durant une semaine complète chaque mois. Puis, durant trois semaines consécutives, ils intègrent leur établissement d'affectation pour effectuer leur stage en responsabilité.

Pour des raisons géographiques, Patrick espère être nommé dans l'établissement où il a effectué son stage. Critique envers le chef de travaux dont l'attitude crée un climat tendu entre les enseignants, conscient de certains clivages au sein de l'équipe, il envisage de s'impliquer professionnellement en participant à des projets interdisciplinaires et en proposant aux élèves une formation complémentaire dans le domaine de la prévention des risques.

5.2 Le cas de Bernard

Bernard est un stagiaire en sciences et techniques industrielles, spécialité bois, âgé de 36 ans. Après avoir suivi un cursus scolaire et obtenu un CAP puis un BEP bois et matériaux, il passe un baccalauréat professionnel qu'il prolonge par un BTS productique bois. Ne voulant pas quitter sa région d'origine, il accepte « plusieurs petits boulots ». Employé à titre provisoire comme menuisier dans son ancien lycée, il tente, sur les conseils de son proviseur, le concours d'ouvrier professionnel (OP) qu'il réussit en 1997. Il est alors recruté comme « agent de service » dans un collège où il travaille pendant 10 ans. Poussé par les enseignants de l'établissement qui l'estiment surdiplômé pour son statut, il passe le concours PLP, qu'il réussit au bout de quatre tentatives. Se décrivant comme « un peu fainéant », il insiste sur l'effort qui lui a été nécessaire pour franchir le cap des écrits.

Bien que n'ayant aucune expérience d'enseignement, il a été amené, de par sa fonction, à côtoyer les élèves : « Je ne me sentais pas à l'aise avec eux, toujours cette peur qu'ils se moquent de moi et que je réagisse mal [...] ». Une opportunité dans le cadre des activités périscolaires lui permet d'appréhender autrement ce public : « J'ai eu la possibilité, pendant deux ans, de m'occuper du club échec du collège et ça s'est super bien passé. »

Si le choix du métier est lié avant tout à un « désir de réorientation », il est associé par ailleurs à « la rencontre dans le cursus scolaire, d'enseignants convaincants » et à l'envie de « transmettre une passion » pour le travail du bois.

Les représentations professionnelles issues du questionnaire aident à saisir certaines priorités. Pour Bernard, l'enseignant « idéal » « maîtrise des savoirs disciplinaires », « connaît bien la psychologie des adolescents » et « aide les élèves à progresser ». « Stimulant, compréhensif, disponible », il développe une activité proche de celles d'un « acteur », d'un « travailleur social » et d'un « éducateur ». Enfin, Bernard considère que le lycée professionnel est un établissement « qui permet d'acquérir une culture professionnelle » avec pour spécificité « la mise en pratique automatique des savoirs ». À ce titre, la finalité essentielle de la discipline consiste à « faire acquérir aux élèves des outils et méthodes réinvestissables ».

Pointant dans sa pratique professionnelle des « difficultés d'ordre didactique », il insiste par ailleurs sur les « mauvaises conditions de travail », notamment un éloignement géographique important entre son établissement d'affectation et le lieu des formations IUFM. Évoquant des difficultés « liées au travail avec le conseiller pédagogique », il attend de ce dernier « qu'il donne des repères », « qu'il rassure et donne confiance » et qu'il « guide dans la construction des séances ». Bien qu'à cette période de l'année il juge l'accompagnement sur le terrain insuffisant, le stage en responsabilité l'amène à « réfléchir à des méthodes pour faire progresser les élèves » et à « construire des contenus adaptés » ; il est aussi l'occasion de « mieux se connaître : réactions, limites, etc. ».

Le temps de la formation à l'IUFM est investi prioritairement au plan des «échanges avec les pairs» et de la «mutualisation de documents»; les «analyses didactiques» conduites au sein du groupe permettent, par ailleurs, de revenir sur les pratiques effectives, de les questionner, d'en affiner les démarches. Cet espace de réflexion semble en tension avec le travail dans l'établissement car, en octobre, Bernard se définit «comme une personne qui doute de son choix professionnel»¹⁴.

Lors de l'entretien réalisé en janvier, il revient sur sa difficulté à entrer dans une posture d'enseignant: «Les premiers mois, je me disais: qu'est-ce que c'est que ce métier? C'est trop dur, je vais jamais y arriver.» L'entretien met en lumière un certain nombre de facteurs explicatifs. Tout d'abord, une malformation au visage l'a longtemps empêché d'envisager de faire ce métier: «Je me disais que ma voix ne pouvait pas porter. J'avais des complexes et je me disais: je n'ai pas ma place.» En fait, la relation aux élèves, plus apaisée qu'à son arrivée dans l'établissement, reste délicate à gérer: «J'ai peur de tomber dans le copinage [...] des fois, je raconte des blagues, pour les faire rire [...] et après je me dis: n'oublie pas que tu es prof, on repart, on bosse.» Le sentiment de connivence avec certains élèves se situe en tension avec le maintien des exigences: «Je n'ai pas envie de les braquer [...] j'ai été comme ça moi aussi. Je ne travaillais pas. Des fois, j'ai du mal à les sanctionner. J'en ai un, il est jamais chez lui. Moi, c'était pareil.»

Par ailleurs, l'entrée dans le monde des enseignants renvoie à un positionnement relativement flou: «J'avais l'impression de ne pas être à ma place. J'avais plus tendance à aller vers les agents, à discuter avec eux, à leur dire que j'étais agent. Mon tuteur m'a demandé il y a pas longtemps: ça y est? Tu t'es fait à l'idée que tu allais être prof?» En même temps, cette double appartenance croise des questions de reconnaissance: «Quand j'étais agent, je discutais souvent avec les profs. Je les aidais [...] Ils étaient sympas avec moi, ce qui m'a valu des remarques de mes collègues parce qu'il y a deux mondes: celui des profs et le monde ATOS¹⁵ et moi j'étais plus dans le cercle des profs.»

Malgré les hésitations entre groupe de référence et groupe d'appartenance montrant des préoccupations en termes de légitimité, Bernard revendique un parcours valorisant au plan de la reconnaissance sociale: «Moi, je suis fils d'ouvrier. Et quand vous dites que vous êtes prof, vous êtes quelqu'un d'intéressant. Quand vous dites que vous êtes agent, vous l'êtes déjà un peu moins.»

Ceci étant, l'entrée dans le monde des enseignants révèle la lourdeur du travail: «Pour préparer une heure de cours, j'en passe sept ou huit.» Bernard souligne de nombreux tâtonnements tant au plan des savoirs disciplinaires que des savoirs pédagogiques: «Entre faire un dessin et l'enseigner aux gamins sans se tromper [...] c'est pas la même chose. Ils comprennent rien aux traits cachés alors que pour moi, c'est automatique.» Une prise de conscience de l'hétérogénéité des classes rend le cours plus complexe à construire: «Il faut donner à manger aux enfants. Il faut broder. J'ai bien compris que si on n'avance pas, il faut différencier. Et puis, il y a des gamins qui vont plus vite.» En janvier, des progrès sont repérés, renvoyant à la planification de l'enseignement: «Je commence à mieux gérer l'organisation du travail par rapport aux élèves, la techno, les interros, le travail en atelier, donner un enjeu aux gamins quand ils vont trop vite. Mais gérer les impondérables, [...]

14 Dans la partie qui précède, les items du questionnaire sont indiqués entre guillemets dans le texte. Par la suite, ce sont les paroles issues de l'entretien qui sont placées entre guillemets.

15 Administratifs, techniciens, ouvriers et personnels de service.

ça reste un stress pour moi.» Ces différents éléments témoignent d'une évolution permettant le dépassement de moments de doute traversés par le stagiaire.

Face à cette difficulté, l'ancrage sur le concret de métier devient incontournable, même si pour Bernard, le passage par le statut d'agent (OP) a pu réduire le nombre de compétences acquises : «Moi, j'ai 10 ans de bricolage. Quand vous êtes OP, vous êtes bricoleur, pas menuisier.» Le manque de ressources est compensé par un appui sur le collectif de travail : «Je demande à mes collègues comment ils font, je leur dis : je suis en formation et j'apprends à apprendre.» Par ailleurs, la recherche de documents semble une étape nécessaire dans la construction professionnelle de ce stagiaire : «Et puis il y a Internet. Je n'arrête pas de lire. Je m'approprie tout ça pour moi dans le but, après, de le ressortir.»

Le rapport à la formation est lui aussi construit au filtre de la légitimité des formateurs et de la cohérence de la formation : si le formateur disciplinaire (bois) reste très controversé tant dans ses compétences techniques que dans les formes de pédagogie choisies, les modules transversaux réunissant des stagiaires de plusieurs disciplines sont vécus comme utiles, constructifs et ouvrant sur la connaissance du métier : «Être prof, c'est aussi aller aux réunions de parents, faire les conseils de classe, aller dans sa boîte aux lettres pour voir si on a du courrier [...] et sourire au proviseur parce qu'on est en première année.» Cette dernière remarque met en relief la manière dont est perçue la validation de l'année et le jeu à jouer pour y tenir son rôle. Enfin, les écrits semblent poser problème à Bernard qui exprime sa difficulté à entrer dans une réflexivité sur sa pratique encore balbutiante : «J'ai 36 ans, j'arrive plus à lire, à étudier, à faire des synthèses. Il faut mobiliser des connaissances d'il y a longtemps. J'ai beaucoup de mal.»

Au terme de cet entretien, on saisit combien le changement vécu par ce stagiaire reste déstabilisant, renforcé par une formation dont la logique est relativement critiquée : «Je suis déboussolé d'avoir réussi le concours. Il faut changer les habitudes de vie. Je laisse ma femme, la maison, la famille, les copains [...] mais moi, ma vie, elle est dans le sud [...] Je ne vais pas sacrifier ma vie pour une hypothétique mutation.»

Lors de la dernière rencontre, en juin, le bilan sur la formation reste mesuré : points forts et points faibles sont évoqués, accompagnés d'une certaine distanciation : «Dans toute la masse qu'on nous donne et qui nous semble inintéressante, j'ai réussi à piocher.» En revanche, la reconstruction identitaire semble réellement amorcée : «Au bout de quelques mois, j'ai réussi à me dire que je pouvais être prof, à m'intégrer dans l'équipe professionnelle de mon lycée. J'arrive à me débrouiller. J'ai découvert des choses. En cinq mois, j'ai progressé dans ce nouveau métier.» Les inquiétudes se sont donc apaisées. Validé au plan de la formation et en passe d'être titularisé, Bernard désire être affecté sur un LP relativement proche de son domicile. Déjà titulaire d'un poste de la fonction publique, il bénéficie d'un nombre de points conséquent pour accéder à ses vœux : «Si je suis nommé dans l'académie, ça va m'encourager à rester.» Le passage dans le monde des enseignants semble donc désormais mieux assumé.

6. Autour des dynamiques identitaires et du rapport au travail

Les résultats mettent en relief un certain nombre d'éléments qui traversent les discours et permettent de rendre compte de transformations d'ordre identitaire.

6.1 D'un monde à l'autre : l'épreuve du passage

Le parcours de Patrick montre une volonté d'évoluer dans la carrière, associée à l'enjeu que représente le passage dans le monde des enseignants, perçu longtemps comme inaccessible. Se donner pour objectif de réussir le CAPLP a donc constitué pour lui un véritable défi, relevé seul. L'univers symbolique esquissé au fil des entretiens semble se construire sur et à partir du métier. L'idée « d'être un bon professionnel » fonde un ancrage sur lequel le changement peut s'opérer. Au clair dans sa posture d'adulte face à des élèves, il défend des valeurs en lien avec sa propre histoire scolaire où le choix de la filière professionnelle s'est avéré positif. Patrick, fier de son parcours, devient enseignant pour transmettre aux élèves savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais aussi pour leur redonner confiance et valoriser leur potentiel, comme d'autres l'ont fait pour lui. Se sentant légitime au regard d'une expérience diversifiée, il s'engage dans le métier avec une exigence de qualité et de sérieux qu'il revendique pour lui-même (image de soi), vis-à-vis des autres et plus largement de l'institution. Nombre de représentations professionnelles reliées aux pratiques, confortent ce sentiment d'être à sa place, d'apprendre progressivement à y tenir son rôle. Si les modalités de la formation par alternance l'empêchent momentanément d'assurer le suivi des élèves, Patrick se projette avec précision sur ce que pourrait être son investissement à venir dans l'établissement. Le versant professionnel est réactivé dans le but de permettre aux élèves d'évoluer dans le métier, comme lui a pu le faire. Le remaniement identitaire s'est opéré en souplesse, dans une continuité assumée.

Pour Bernard, le passage « de l'autre côté de la barrière » s'est avéré difficile. Le va-et-vient entre deux mondes professionnels (agents de service et enseignants), cohabitant dans l'espace d'un établissement scolaire, semble avoir rendu son positionnement plus délicat. Une sorte d'errance identitaire apparaît dans le discours, brouillant les pistes d'un groupe de référence clairement identifié. Dans l'exercice du nouveau métier, la posture reste relativement floue, face à des « gamins » ou des « enfants », remplaçant les élèves, jamais nommés comme tels. Les représentations professionnelles indiquant un ancrage fort sur les collectifs (groupe de pairs à l'IUFM ou collègues de l'établissement) et une mise à distance de la formation, confortent un sentiment de décalage qui revient fréquemment dans le discours. Traversé par des doutes sur ses savoirs et savoir-faire après dix ans passés à « bricoler », Bernard évoque une proximité avec les élèves qui le questionne tout autant que les interférences ressenties avec son propre parcours scolaire. Démuni face à leurs difficultés d'apprentissage, perplexe sur la pertinence de ses apports, il remet en cause sa légitimité à enseigner. L'accès au monde des enseignants, en apparence plus facile par une fréquentation de ce groupe lorsqu'il était agent, s'est opacifié devant la complexité des tâches et le sentiment de perdre un certain nombre de repères. Ce remaniement identitaire, déstabilisant, le conduit donc à mesurer ses implications, pour préserver un équilibre de vie auquel il reste très attaché.

6.2 Rapport à la formation et implication dans le métier

Les deux cas présentés rendent compte d'un rapport à la formation très différente (Altet, 2000). Deux types de positionnement sont mis en relief dans l'étude.

Patrick développe un rapport « professionnel » à la formation. Les différents dispositifs proposés sont investis comme une ressource essentielle pour analyser sa pratique et celle des pairs, construire des repères didactiques et pédagogiques, pour collaborer avec d'autres. Le travail dans l'établissement avec le tuteur et avec ses collègues renforce cette démarche et conforte les progrès,

à l'appui du référentiel de compétences. Appréhendant la formation dans sa cohérence globale, il n'hésite pas à poser un regard critique sur certaines dérives liées à la mise en place d'un nouveau plan de formation articulé au Cahier des charges de 2007 (Ministère de l'Éducation nationale, 2007) : faire préciser les exigences, les modalités de validation, aide Patrick à se construire comme professionnel dans un système de formation dont il décrypte peu à peu les logiques.

Bernard développe un rapport à la formation plus « instrumental ». Peu mobilisé sur l'articulation théorie-pratique, en difficulté dans l'écriture du mémoire et l'analyse argumentée de sa pratique, il reste essentiellement intéressé par les échanges entre pairs, y compris au sein des groupes transversaux réunissant plusieurs disciplines. La formation, vivement critiquée, est investie de façon fragmentaire, sans lien entre les espaces de réflexion proposés. C'est l'espace-temps qui organise le rapport à la formation : trop éloignée de la région d'origine, elle est vécue le plus souvent comme une perte de temps et comme un lieu où on doit avant tout jouer un rôle pour être validé.

Plus largement, l'étude réalisée conduit à interroger la notion d'implication en formation et dans l'établissement à travers le triptyque « sens-repères-contrôle » (Mias, 1998). Pour Patrick, le projet de devenir enseignant est assumé comme une promotion sociale et l'engagement dans la formation fait sens car il sait ce qui reste à construire. Bernard dit avoir été influencé par les autres dans l'infléchissement de son parcours et fait état de résistances face au travail nécessaire pour assumer le changement. L'engagement reste mesuré, car réussir peut le conduire à « tout perdre » et, notamment, son équilibre de vie.

Ainsi, la modification des repères engage Patrick dans une dynamique de promotion, avec une référence aux compétences professionnelles à développer alors que Bernard, sensible avant tout aux réseaux relationnels, semble louvoyer entre exigences de la formation et positionnement personnel. Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées, dans le contexte du stage. Si le statut de stagiaire ne facilite pas le jeu des acteurs dans l'espace de travail, on constate que les différentes tâches attendues d'un enseignant sont assumées différemment en fonction des ressources développées par les stagiaires, mais aussi du sens qu'ils donnent à leur action et en fonction des modes de reconnaissance qui en découlent.

6.3 Se professionnaliser au cœur des transactions identitaires

Le processus de professionnalisation renvoie aux dynamiques identitaires ; celles-ci engagent des formes de transactions entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité.

Dans le cas de Patrick, on assiste à une continuité dans le changement, parfaitement assumé car correspondant à une forme de valorisation. L'appui sur des compétences diversifiées rend parfaitement légitime l'acte d'enseignement, vécu à la fois sur le mode de la passion du métier et sur celui des savoirs à transmettre et à faire construire par les élèves. L'accès à un nouveau statut, attestant d'une forme de reconnaissance sociale, conduit à penser que Patrick a « tout à gagner » au changement, surtout quand le registre professionnel vient appuyer une légitimité dans le monde scolaire. Fier de son parcours qui lui renvoie une image positive de lui-même, il construit progressivement un positionnement identitaire à travers des formes de reconnaissance dans l'établissement et dans la formation ; n'hésitant pas à travailler avec des pairs dans sa discipline ou en dehors, sensible aux interactions et aux regards croisés sur un métier qui nécessite échanges et projets collectifs, il rend compte au fil des entretiens d'un réel développement professionnel. Enfin, la

cohérence (unité) de son action se fonde sur des valeurs de respect, de professionnalisme qu'il défend, réunissant ainsi une diversité de compétences construites durant sa carrière. Riche de ces expériences, conscient de son nouveau rôle et de ses responsabilités, il envisage pour l'avenir de réinvestir dans l'établissement des registres complémentaires de manière à élargir son action et à mieux accompagner les élèves dans leur parcours professionnel. La conversion identitaire semble donc réussie et intégrée.

Dans le cas de Bernard, on assiste à une sorte de flou identitaire. Pris dans une dynamique qui le dépasse parfois, il découvre un monde enseignant différent de ce qu'il pensait connaître. Passer « de l'autre côté » génère des ruptures et suppose de réactiver des connaissances qu'il estime avoir perdues en devenant OP. De fait, la question de la légitimité se trouve posée et rend le changement plus problématique. Les allers-retours entre le monde des agents et celui des enseignants montre une socialisation encore chaotique. En termes de trajectoire, le sentiment d'avoir été « poussé par les autres » croise celui de la prise de risque, impensée au départ : le risque de « tout perdre » en s'éloignant pour un temps des ancrages familiaux et relationnels. L'image de soi en tant que professionnel reste relativement fragile et les regards du tuteur peu sécurisants à mi-parcours. Bernard a perdu ses repères et demande à être davantage guidé dans son cheminement. Le rapport aux autres (élèves, pairs, collègues) rend compte d'un positionnement flottant dans lequel la définition de soi est problématique, car tributaire d'un avenir professionnel encore incertain. Enfin, la diversité des registres est ici mobilisée autour de la relation aux adolescents, source d'inquiétudes et de tâtonnements pédagogiques. Le métier passe avant tout par la rencontre avec des élèves, dont le comportement renvoie en miroir à cet enseignant un rapport au savoir qu'il doit mettre à distance pour assumer sa nouvelle mission. De ce point de vue, l'évolution repérée durant l'année par les différents formateurs a été attestée lors de la validation. Pourtant, pris dans un entredeux identitaire, Bernard attend un contexte d'affectation favorable au plan géographique, essentiel pour tout engagement professionnel durable.

6.4 Entre tensions et ajustements : des savoirs (re)questionnés

Le remaniement identitaire dont nous tentons de rendre compte suppose pour ces enseignants en reconversion, la mobilisation de registres divers, de ressources pragmatiques ou symboliques, pour faire face et s'adapter aux nouvelles contraintes, institutionnelles et humaines, qu'ils découvrent. Au-delà des transactions impliquant de nombreux ajustements, des tensions apparaissent, en lien avec les différents types de savoirs qu'il s'agit désormais de construire pour développer une professionnalité enseignante. En s'intéressant aux savoirs constitués, aux savoirs d'expérience et aux savoirs d'altérité, qui semblent effectivement requestionnés dans le parcours des enseignants que nous avons suivis, Cifali (1996) nous aide à saisir ce qui peut se jouer et se transformer lors de cette phase de changement professionnel.

Les savoirs constitués, essentiellement didactiques et pédagogiques, travaillés avec les formateurs, aident à construire des repères, mais restent traversés par la problématique de leur usage dans la pratique effective du métier. Très présents dans le référentiel de compétences, ils supposent de la part du stagiaire une réflexion sur, par et autour de l'action et son actualisation en classe.

Pour Patrick, l'entrée dans le monde inconnu de l'enseignement s'avère d'abord fragilisante. En demande de références et de cadres organisant l'action auprès des élèves, il s'engage dans un travail de préparation des cours déstabilisant, qu'il faut ensuite ajuster en situation de classe. Si les

dispositifs et les contenus de formation constituent pour lui un appui, il garde le sentiment d'avoir « tout à apprendre », sous la pression du temps : construction de séances, de séquences, choix des contenus, des méthodes et des modalités d'évaluation, etc. Cet ensemble d'éléments crée une véritable tension qui sera résolue progressivement, au fur et à mesure que de nouveaux repères seront construits, conduisant à des choix plus cohérents.

Bernard, moins déterminé, semble tâtonner sur l'appropriation des savoirs didactiques et pédagogiques, du fait d'une perception problématique de sa nouvelle situation de stagiaire. Parfois démuni face aux réactions ou aux incompréhensions des élèves, il vit une tension entre la demande institutionnelle fondée sur la construction de compétences et le parcours antérieur décalé en termes de rapport aux savoirs théoriques et pratiques. Par ailleurs, une position critique envers certains formateurs disciplinaires freine les avancées de ce stagiaire plutôt intéressé par des contenus transversaux, travaillés hors du champ didactique. La validation permettra de réduire le coût symbolique de la formation et d'engager Bernard dans une appropriation plus assumée de savoirs à et pour enseigner.

Complémentairement, les savoirs d'expérience permettent une approche du terrain par l'action et la réflexion sur l'action. Leur appropriation ouvre sur une capacité à revenir sur ce qui s'est passé pour une prise de distance : « l'expérience n'est cependant bénéfique qu'alliée à une constante remise en mouvement des savoirs qu'elle autorise ; elle produit un savoir cadre que bouscule toute nouvelle situation » (Cifali, 1996, p. 127). Dans le contexte étudié, les savoirs d'expérience sont ancrés dans le monde professionnel que ces enseignants ont vécu antérieurement ; si cette expérience crée une crédibilité auprès des élèves, elle suppose par ailleurs un réel travail de transposition didactique, dont l'opérationnalisation peut s'avérer difficile. Le passage du savoir-faire au savoir-faire-apprendre ne va pas de soi. Certains savoirs, enchâssés dans la pratique, ne peuvent être présentés aux élèves de manière explicite et progressive.

Patrick tente de relier les deux expériences (en entreprise et dans l'enseignement) en les interrogeant, notamment dans les temps d'analyse de pratiques professionnelles où il cherche à la fois à revenir sur son travail au sein de la classe et à comprendre les logiques propres au monde scolaire, en vue de différencier progressivement les acquis antérieurs. Bernard vit un double décalage : le sentiment d'avoir perdu une expertise dans le travail du bois en devenant OP crée un manque de repères dans le domaine professionnel qu'il enseigne ; par ailleurs, son expérience de l'établissement scolaire dont il connaît les modes de fonctionnement ne remplit pas en début d'année une fonction intégrative. Cette expérience-là s'avère décalée notamment dans le rapport aux élèves et aux difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent.

Enfin, les savoirs d'altérité restent fortement présents dans une formation aux métiers dits « de l'humain ». Ce type de savoirs, exigeant une régulation de la distance aux événements, une compréhension de sa propre subjectivité, une connaissance de soi peut faire obstacle à une réflexion plus approfondie. Si pour ces enseignants changeant de monde professionnel, le rapport aux autres (pairs, formateurs, collègues, administration de l'établissement, institution IUFM) s'avère différent et peut générer de nombreux malentendus, le rapport de soi à soi reste aussi un élément à questionner.

Patrick aborde de nombreux moments ou incidents qui lui ont posé problème, en revenant sur ce qui a pu se jouer pour lui au plan identitaire. Parallèlement, il met en avant l'ouverture d'espaces

de compréhension liés au travail collaboratif avec différents acteurs. De son côté, Bernard doit opérer un travail sur lui-même, sur ses ancrages, ses motivations à choisir ce métier exigeant. Il le fait progressivement, sans investir outre mesure les temps institués d'analyse réflexive offerts à l'IUFM. Si les échanges avec les pairs, dans des espaces informels, semblent constituer pour lui un appui réel, il évoque aussi l'expérience de stage comme l'occasion de « mieux se connaître », essentielle pour construire une identité d'enseignant.

Ainsi, la question des savoirs mobilisés ne peut se traiter en dehors de la dynamique de formation vécue comme une rencontre avec des formateurs, des contenus et les autres stagiaires ; elle est sous-tendue par une logique personnelle s'inscrivant aussi dans des contextes de travail particuliers, plus ou moins favorables à l'accompagnement des mutations professionnelles.

7. Conclusion

Cette étude, portant sur deux cas représentatifs du groupe des enseignants-stagiaires de LP ayant une expérience professionnelle préalable, rend compte de dynamiques identitaires complexes dans un contexte de formation qui nécessite acquisition de savoirs nouveaux, ajustement en situation et retour réflexif sur sa pratique.

La mutation d'un métier vers un autre génère de possibles (dys)continuités, elles-mêmes liées à la possibilité de prendre de nouveaux repères, sans oublier les valeurs fondatrices d'un rapport juste et cohérent à soi, aux autres, au monde. Elle suppose par ailleurs des contextes favorables, pour se construire comme sujet et construire les compétences attendues d'un professionnel.

Notre approche, certes partielle, permet donc de saisir ce qui se joue au moment d'une entrée dans le métier, rendue plus difficile lorsqu'il s'agit pour un professionnel de recommencer, de refaire ses preuves en traversant l'épreuve de la formation. Chacun s'y engage différemment, dans la confiance ou dans la crainte, avec ou sans les autres, en fonction de ses ressources et des contraintes qu'il doit progressivement gérer. Confronté au registre des pratiques professionnelles d'enseignement qui viennent bousculer les représentations initiales, il s'agit de trouver de nouveaux ancrages pour donner sens à son action et pour assumer progressivement des formes de recompositions identitaires que l'expérience à venir contribuera sans doute à stabiliser.

Remerciements

Nous remercions tout particulièrement les stagiaires PLP ayant accepté de répondre à l'étude et de consacrer du temps aux entretiens qui ont suivi. C'est aussi avec une équipe de chercheurs, composée de Marie-France Bouvre, Michel Clénet et Vincent Troger, que le recueil de données a pu être réalisé: qu'ils en soient remerciés de même que les formateurs ayant contribué à la diffusion du questionnaire et parmi eux, ceux qui, au travers d'un entretien réalisé en amont de l'enquête, ont permis d'éclairer cette recherche¹⁶.

16 Source de financement de la recherche: IUFM des Pays de la Loire, École interne de l'Université de Nantes.

Références

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Balleux, A. (2006). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport d'un processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriéologie*, 10(4), 603-627.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Charlier, É. (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 97-117). Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 4, 505-529.
- Gohier, C., Anadon, A., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 3-32.
- Hetu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauques, S. (dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Toulouse : Privat.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 195-212). Paris : L'Harmattan.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation nationale (2007). Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres. Bulletin officiel n° 1, 4 janvier.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2007). Tenir comme enseignant d'EPS : entre modèles professionnels et implication personnelle. In A. Gonin-Bolo (dir.), *Parcours professionnels : des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir* (p. 53-74). Paris : Belin.
- Perez-Roux, T. (2008a). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* (p. 49-80). Paris : L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. (2008b). *Devenir enseignant de lycée professionnel : une construction entre tensions et ajustements aux élèves*. Symposium Duceux, Colloque Efficacité et équité, Rennes, contribution 4, 34-43. Document téléaccessible à l'adresse <http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/index>.

- Perez-Roux, T. (2010). Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes. *Revue Recherches en éducation*, 8, 38-49. Document téléaccessible à l'adresse <<http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>>.
- Roux-Perez, T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants: deux études de cas en EPS. *Revue STAPS*, 72, 35-47.
- Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société* (p. 65-68). Auxerre: Sciences humaines.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), 133-155.
- Wittorski, R. (dir.) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.

